

Wulf, Christoph

Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie

Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 9-12. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Wulf, Christoph: Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 9-12* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56348 - DOI: 10.25656/01:5634

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56348>

<https://doi.org/10.25656/01:5634>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	109

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners	163

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?	251
Autorenspiegel.....		255

Kommission Pädagogische Anthropologie

Christoph Wulf

Anthropologie und Erziehungswissenschaft

Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie

Ohne implizite oder auch explizite Annahmen über den Menschen sind weder pädagogisches Handeln noch erziehungswissenschaftliche Forschung möglich. Um pädagogisch sinnvoll und begründet handeln und forschen zu können, bedarf es daher der anthropologischen Forschung in der Erziehungswissenschaft. Dieser obliegt es, die Bedingungen und Möglichkeiten von Erziehung und Bildung unter den jeweiligen kulturellen und historischen Bedingungen zu erforschen. Pädagogisch-anthropologische Forschung richtet sich auf das für Erziehung und Bildung konstitutive Spannungsverhältnis zwischen Vervollkommen und Unverbesserlichkeit, auf Fragen der Bildsamkeit und Bildungsbedürftigkeit, auf die impliziten Anthropologien in pädagogischen Theorien und erzieherischen Programmen.

In den bisherigen Forschungen der Kommission dazu galt es, *Arbeit und Bildung* als zwei wichtige Strategien der Vervollkommen in Antike, Christentum, Neuzeit und Gegenwart zu untersuchen, und zu zeigen, wie beide Strategien dazu dienen, individuelle und kollektive Bedrohungen zu reduzieren (vgl. LÜTH/WULF 1997). Bildung wird zur Arbeit am Selbst, während Arbeit am Selbst eine individuelle Voraussetzung gesellschaftlicher Arbeit und somit gesellschaftliche Vervollkommen schafft. Diese ursprünglich christlichen Vervollkommnungsstrategien werden in der Aufklärung intensiviert und partiell aus dem christlichen Kontext herausgelöst. Im 19. und 20. Jh. werden sie schließlich in ihrer Ambivalenz als Strategien der *Vervollkommen des Unvollkommenen* sichtbar.

Um die Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Bildung besser zu begreifen, galt es, die *anthropologischen Voraussetzungen* der Theorien und Programme wichtiger pädagogischer Denker zwischen 1750 und 1850 zu untersuchen. Am Beispiel ROUSSEAUS, CAMPES, KANTS, GOETHEs, PESTALOZZIS, HUMBOLDTs, HERBARTs und SCHLEIERMACHERs wurde gezeigt, wie Unterschiede in den Anthropologien der Autoren zu Unterschieden in ihren Vorstellungen über Bildung und Erziehung, pädagogisches Handeln und erzieherisches Wirken führen. Im untersuchten Zeitraum konstituieren sich die moderne Pädagogik und die Anthropologie und ihre wechselseitigen, sich bis in die Gegenwart auswirkenden Beziehungen (vgl. WULF 1996).

In vielen Untersuchungen wird deutlich, wie stark das anthropologische Denken mit dem Verständnis des menschlichen *Körpers und seiner Sinnlichkeit* verbunden ist. Dies zeigt sich schon in der philosophischen Anthropologie vor allem SCHELERS, PLESSNERS

und GEHLENS und in ihrer Rezeption in der Pädagogik sowie in den Arbeiten der Historischen Anthropologie, in denen der historisch und kulturell geformte Körper im Mittelpunkt des Interesses steht (vgl. KAMPER/WULF 1982; 1984; WULF 1997; BENTHIEN/WULF 2001). In der Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie zentrierte sich bislang das Interesse vor allem auf Fragen visueller Wahrnehmung und der Bedeutung von Bildern und der Einbildungskraft für Erziehung und Bildung (vgl. MOLLENHAUER/WULF 1996; SCHÄFER/WULF 1999). Ästhetische (rein sinnliche) und ästhetische Wahrnehmung werden auf dem Hintergrund verschiedener historischer Kontexte hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Erzeugung menschlichen Wissens und Handelns, der Gewohnheiten und „Alltags-Konstrukte“ betrachtet. Es werden Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Bildung zwischen der Hoffnung auf lebendige Erfahrung und ihrer Bedrohung durch den Zwangscharakter von Bildern untersucht. Unter Berücksichtigung der historischen Perspektive werden mehrere Arten von Bildern unterschieden und ihre Bedeutung für den Bildungsprozess analysiert.

In diesen Prozessen spielt der Zusammenhang zwischen *Schrift, Bildung und Selbst* eine zentrale Rolle. Dem Schriftgebrauch werden eindeutige „Bildungswirkungen“ zugeschrieben: Rationales Denken, historisches Bewusstsein und planvolles Handeln gelten als Folgeerscheinungen der Literalität. Untersucht wird die historische Beziehung zwischen Schriftlichkeit, Bildungsvorstellungen und Selbstkonstitution von einem bildungstheoretischen Fragehorizont aus. Die besondere Bildungsproblematik neuzeitlicher europäischer Gesellschaften erscheint dabei als Folge der Verschriftlichung des Welt- und Selbstverhältnisses (vgl. STING 1998). Diese hat auch einen nachhaltigen Einfluss auf Gedächtnis und Bildung.

Die anthropologische Sicht auf den Zusammenhang von *Gedächtnis und Bildung* macht deutlich, welchen Stellenwert die Erinnerung, das individuelle, kollektive und kulturelle Gedächtnis, sowie die Medien des Lehrens und Lernens in den Erziehungs- und Bildungsprozessen einnehmen. Aus evolutionstheoretischer, neurobiologischer, biographischer, historischer und ästhetischer Sicht ergibt sich ein differenziertes Bild auf die mit der Gedächtnisproblematik verbundenen bildungstheoretischen Aspekte, wie die engrammatische und konstruktive Struktur des Gedächtnisses, den Zusammenhang von Erinnern und Vergessen, das normative Gedächtnis, die Metaphorik der Erinnerung, die *ars memoriae* und die modernen Informationstechnologien. Angesichts der am Anfang des 20. Jh. explodierenden Gedächtniskultur von Museen, Bibliotheken, Archiven und Denkmälern, sowie der Diskussion um die mit den „Neuen Medien“ verbundenen Verlusterfahrungen des Menschen wird eine erziehungs- und bildungstheoretische Debatte des Gedächtnisses unumgänglich (vgl. DIECKMANN/STING/ZIRFAS 1998).

Diese führt zur grundsätzlichen Frage nach der Bedeutung von Erziehung und Bildung heute und nach deren Verankerung in der Differenz der *Generationen* (vgl. LIEBAU/WULF 1996). Individuelles Leben, und somit Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse, stehen zu jeder Zeit und an jedem Ort in familiären und historischen Generationszusammenhängen. Generativität, individuelles Altern und Sterblichkeit im Kontext historischer Zeit bilden unhintergehbare Bedingungen der Erziehung. So evident diese Sachverhalte sind, so wenig präsent waren sie bis vor kurzer Zeit in der neueren pädagogischen Diskussion. Deshalb ist es erforderlich, sich die konstitutive Einbindung allen menschlichen Lebens und aller pädagogischen Prozesse in Generationszusammenhänge zu verdeutlichen und sie dadurch wieder zum Thema der Wissenschaften von Menschen zu machen.

Die Generationsfrage führt notwendigerweise zur anthropologischen Untersuchung der *pädagogischen Institutionen*, in denen Erziehung und Bildung heute stattfindet (vgl. LIEBAU/SCHUMACHER-CHILLA/WULF 2001). Die zentrale Bedeutung dieser kulturellen Institutionen, die meist nur unzulänglich erfasst wurde, liegt in der Tradierung, Vermittlung und Weiterentwicklung kulturellen Wissens. Es gilt, wichtige Felder der Erziehung unter den Kategorien „Institutionen“, „Ritual“ und „Organisation“ neu zu konzeptualisieren und anhand zentraler Institutionen der Erziehung wie Familie, Schule, Medien und Jugendkultur ethnographisch zu erforschen (vgl. GÖHLICH 2001; WULF u.a. 2001). Dabei ergeben sich neue Perspektiven auf zentrale pädagogische Fragen (vgl. WULF/GÖHLICH/ZIRFAS 2001).

Diese Untersuchungen verdeutlichen, welche zentrale Rolle *Raum und Zeit* in den Institutionen der Erziehung spielen und wie sehr Sozialisation und Erziehung über die Ordnung der Zeit und des Raums vermittelt werden. Die heutigen Veränderungen des Verhältnisses der Menschen zu Raum und Zeit legen es nahe, diesen Bedingungen verstärkt Aufmerksamkeit zuzuwenden. *Raum* wird dabei als Medium der Inkorporation sozialer Bedeutungssysteme verstanden. Indem bedeutsame Ereignisse und Handlungen im Raum körperlich erfahren werden, tritt dieser zwischen den Einzelnen und die Dinge und trägt zur Vergesellschaftung des Einzelnen bei. Soziale Räume und soziale Prozesse konstituieren sich wechselseitig real und imaginär. Produktions-, Reproduktions-, Freizeit- und altersspezifische Räume werden geschaffen und stellen Formen sozialer Differenzierung dar (vgl. LIEBAU/MILLER-KIPP/WULF 1999).

Die zeitliche Einbettung des menschlichen Körpers verläuft in pädagogisch-anthropologischer Sicht zwischen zeitlicher Disziplinierung (Synchronisation) einerseits und individueller „Eigenzeit“ andererseits. *Zeit* ist als Körperzeit in die leibliche und seelische Grundstrukturierung unseres Lebens eingeflochten. Zeitbewusstsein artikuliert sich in Lebensgeschichten und in der Strukturierung pädagogischen Handelns; *Zeit* ist deshalb in der pädagogischen Reflexionstradition immer wieder zum Thema geworden und auch weiterhin Thema bildungstheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Zeiterfahrung und Zeitorganisation lassen sich in bezug auf unterschiedliche Räume und Organisationsformen rekonstruieren und in ihrer Bildhaftigkeit nachzeichnen (vgl. BILSTEIN/MILLER-KIPP/WULF 1999).

Immer wieder stoßen die anthropologischen Forschungen der Kommission auf eine Pluralität von Moralen mit ihren unterschiedlichen Objektivitätsansprüchen, die eine neue Konzeptualisierung *pädagogischer Ethik* erforderlich machen, für die eine Rekonstruktion der ethischen Voraussetzungen und Implikationen pädagogischen Denkens und Handelns die Voraussetzung ist. Als eine Ethik der reziproken, symmetrischen Anerkennung steht sie dabei in einer kritischen Beziehung zur pädagogischen Asymmetrie wie auch zu anderen Formen der Ethik. Diese doppelte Vermittlung ihrer eigenen moralischen Position macht nicht nur moralische Entwicklung pädagogischen Denkens und Handelns möglich, sondern zugleich die andere Moral als Teil der eigenen notwendig. Die Lehre der Ethik ist dann das Eingeständnis der unabdingbaren Entscheidung prinzipiell unentscheidbarer moralischer Fragen im Blick auf die praktische Entscheidbarkeit des pädagogischen Denkens und Handelns. Es gibt keinen metaphysischen, objektiven Standpunkt: In der pädagogischen Ethik sind wir immer *mittendrin* (vgl. ZIRFAS 1999).

Die weiteren Arbeiten der Kommission konzentrieren sich nach den Themen „Natur“ und „Religion“ auf die Themen „Spiel“ und „Liebe/Eros“ sowie ihre Bedeutung für Erziehung und Bildung.

Literatur

- BENTHIEN, C./WULF, C. (Hrsg.) (2001): Körperteile. Eine kulturelle Anatomie. – Reinbek.
- BILSTEIN, J./MILLER-KIPP, G./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. – Weinheim.
- DIECKMANN, B./STING, S./ZIRFAS, J. (1998): Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge. – Weinheim.
- GÖHLICH, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. – Weinheim.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1982): Die Wiederkehr des Körpers. – Frankfurt/M.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1984): Das Schwinden der Sinne. – Frankfurt/M.
- LIEBAU, E./MILLER-KIPP, G./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. – Weinheim.
- LIEBAU, E./SCHUHMACHER-CHILLA, D./WULF, C. (Hrsg.) (2001): Anthropologie pädagogischer Institutionen. – Weinheim.
- LIEBAU, E./WULF, C. (Hrsg.) (1996): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. – Weinheim.
- LÜTH, C./WULF, C. (Hrsg.) (1997): Vervollkommen durch Arbeit und Bildung. – Weinheim.
- MOLLENHAUER, K./WULF, C. (Hrsg.) (1996): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. – Weinheim.
- SCHÄFER, G./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Bild, Bilder, Bildung. – Weinheim.
- STING, S. (1998): Schrift, Bildung, Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. – Weinheim.
- WULF, C. (Hrsg.) (1996): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. – Weinheim.
- WULF, C. (Hrsg.) (1997, franz. 2002, it. 2002): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. – Weinheim.
- WULF, C. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. – Weinheim.
- WULF, C./ALTHANS, B./AUDEHM, K./BAUSCH, C./GÖHLICH, M./STING, S./TERVOOREN, A./WAGNER-WILLI, M./ZIRFAS, J. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. – Opladen.
- WULF, C./GÖHLICH, M./ZIRFAS, J. (Hrsg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. – Weinheim.
- ZIRFAS, J. (1999): Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns. – Weinheim.